REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS
Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.038

EXCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DURANTE EL COVID-19

Cynthia Guadalupe López-López[1]
Lidia Karina Macias-Esparza[2]
Ana Araceli Navarro-Becerra[3]

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega, Ocotlán Jalisco - México [1 2]
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica S.A., San Pedro Tlaquepaque - México [3]

ARTÍCULO

Palabras clave: Educación inclusiva, Estudiantes universitarios, Exclusión educativa, Pandemia COVID-19.

Recibido
23 de mayo 2022

Corregido
13 de junio 2022

Aceptado
24 de junio 2022

En línea
1 de julio 2022

RESUMEN

La pandemia por el virus responsable de la COVID-19 puso al descubierto los distintos factores de exclusión que viven algunos estudiantes. El ingreso a la educación superior trae consigo la dificultad de adaptación para las y los alumnos a un modelo de escolarización. A ello, se suman los cambios relacionados con la pandemia, entre los que se encuentra la brusca adaptación a la presencialidad remota. Todo lo anterior supone riesgos de exclusión para algunos universitarios. El objetivo general de este trabajo fue describir los factores de exclusión que viven las y los estudiantes a consecuencia de la presencialidad remota ocasionada por la pandemia del virus responsable de la COVID-19 y su relación con la crisis normativa, es decir, con aquella que vive el alumnado al estudiar una carrera universitaria. A partir de ahí, se enuncian algunos desafíos que enfrenta la universidad para alcanzar la educación inclusiva. Esta investigación tiene un alcance exploratorio-descriptivo. Se recurrió a una metodología mixta para recuperar la voz de las y los estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, México. Entre los factores de exclusión destacan diversas desigualdades y brechas de tipo digital, económicas, sociales, educativas, así como el acceso a la salud física y mental; mientras que de los desafíos para la educación inclusiva sobresalen la necesidad de crear nodos incluyentes multidisciplinares e interinstitucionales que contribuyan a fortalecer la socialización, el autocuidado físico y emocional de las y los estudiantes.

[1]Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Psicoterapia Sistémica por el Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica S.A. Psicoterapeuta en el Laboratorio de Psicología del Centro Universitario de la Ciénega perteneciente a la Universidad de Guadalajara. Psicoterapeuta individual, de pareja y familiar. *Correo de contacto* cynthia@cuci.udg.mx

[2]Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Máster en Psicología clínica y de la Salud por la Universidad de Barcelona, y Doctora en Psicología clínica y de la Salud por la Universidad de Barcelona. *Correo de contacto* lidia.macias@academicos.udg.mx

[3]Licenciada en Sociología, Maestra en Ciencias Sociales. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Docente en el Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica S. A., y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Jalisco, México. *Correo de contacto* anaaracelin@iteso.mx

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

UNIVERSITY EDUCATIONAL EXCLUSION: CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION DURING COVID-19

ABSTRACT

The pandemic caused by the virus responsible for COVID-19 revealed the different factors of exclusion experienced by some students. Entering higher education brings with it the difficulty for students to adapt to a model of schooling. Added to this are the changes related to the pandemic, among which is the abrupt adaptation to remote attendance. All this poses risks of exclusion for some university students. The general objective of this study was to describe the factors of exclusion experienced by students as a result of the remote presence caused by the pandemic of the virus responsible for COVID-19 and its relationship with the normative crisis, that is, with the crisis experienced by students when studying a university degree. From there, some challenges faced by the university to achieve inclusive education are enunciated. This research is exploratory-descriptive in scope. A mixed methodology was used to recover the voice of the students of the University Center of the Cienega of the University of Guadalajara, Mexico. Among the factors of exclusion, various inequalities and gaps of a digital, economic, social and educational nature stand out, as well as access to physical and mental health; while the challenges for inclusive education include the need to create multidisciplinary and interinstitutional inclusive nodes that contribute to strengthening socialization, physical and emotional self-care of students.

Keywords: Inclusive education, university students, educational exclusion, pandemic COVID-19.

INTRODUCCIÓN

La exclusión educativa es una "forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo" (Echeita et al., 2020, p. 11); considera la noción de barreras para la inclusión, entendida como aquellos factores de diferente naturaleza que en interacción con las características del alumnado impiden articular con equidad su presencia, participación y aprendizaje.

Hablar de exclusión educativa supone también nombrar la educación inclusiva, desde su faceta contraria, la cual se considera un derecho de todas las y los alumnos y su objetivo es disminuir las desigualdades y las prácticas discriminatorias que pueden experimentar en su proceso educativo. Asimismo, constituye uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que pretende "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2018, p. 27.)

Si bien es cierto que la educación inclusiva hace referencia también a la atención de las necesidades educativas especiales, al alumnado con discapacidad o diversidad funcional; no es limitativo a esta población, sino que abarca la inclusión de todas y todos los

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



estudiantes. En este trabajo se usa esta acepción más amplia para referirse a la educación inclusiva como un modelo que abarca, pero trasciende la discapacidad, entendiéndose como mencionan Arnaiz et al., (2018, p. 31):

> …un proyecto social y ciudadano [...] que busca satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, con independencia de si tienen o no discapacidad y que [...] deben estar enmarcados en el contexto político, social y educativo, puesto que la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción escolar.

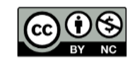
En concordancia, Macias-Esparza (2020) ha señalado la importancia de incorporar la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 2012) para ampliar la mirada a las múltiples formas de discriminación y exclusión, que contemplen además de la discapacidad las categorías de género, raza, orientación sexual, clase social, lo que es compatible así mismo con el modelo de factores de exclusión educativa en el que se basa este análisis.

Así pues, se debe entender la educación inclusiva y su contraparte, la exclusión educativa como un proceso que abarca no solo los centros escolares, sino que se amplía a las familias y a la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal directivo-administrativo) y que considera una serie de factores sociales que se entrecruzan.

Estudiar los factores de exclusión educativa tiene especial importancia dado que esta se configura como la antesala de la exclusión social; pues como señala Rubia (en Darretxe, Beloki y Remiro, 2020) un sistema educativo inclusivo y equitativo contribuye a la cohesión de la sociedad, mientras que un sistema excluyente e injusto favorece una sociedad más fragmentada, y que distribuye sus recursos y oportunidades de forma desigual. Ante esto, se reconoce la importancia de hablar de exclusión y exclusión educativa a la par de educación inclusiva, ya que "la educación inclusiva se justifica como una lucha contra la exclusión y el fracaso" (Azorín en Darretxe, Beloki y Remiro, 2020, p. 78).

En este escenario entra en juego además la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 que, como ha quedado patente, ha representado un riesgo importante para las y los estudiantes de todos los niveles educativos, no solo por la exposición al contagio del virus, sino también debido a que están propensos a la deserción y con ello, a mayor vulnerabilidad de exclusión social. Según cifras de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), en México, en el ciclo 2019-2020 el

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

2.2% de los inscritos en educación superior desertaron, mientras que para el ciclo 2020-2021 aumentó a 2.5% equivalente aproximadamente a 89,000 estudiantes de educación superior. De estos, 44.6% mencionó que el motivo de no conclusión fue relacionado a la pandemia por el virus responsable de la COVID-19.

Los factores de exclusión educativa cobran relevancia al entenderse dentro del marco de dos tipos de crisis que convergieron y potenciaron la exclusión durante la pandemia. Una de ellas se refiere a la crisis normativa, como parte del desarrollo vital que acompaña la independencia o emancipación de las y los jóvenes y coincide con el ingreso a la universidad. La cual parte del supuesto de que las familias cambian su forma y función a lo largo del tiempo; originándose estas durante el tránsito de la familia de una etapa a otra de su desarrollo (Valdés, 2016). Precisamente, una de estas etapas en la familia es cuando alguno de sus integrantes ingresa a la educación universitaria, puesto que, la vida de las y los estudiantes cambia significativamente al tener un impacto en diferentes esferas como la personal, familiar, académica, económica, social y en algunos casos laboral, ya que algunos estudiantes trabajan para cubrir los gastos que implica la formación universitaria y en otros, deben aportar al gasto familiar.

El segundo tipo de crisis hace referencia a la pandemia, que constituyó un cambio súbito en la vida de todos y todas, produciendo una crisis no normativa, entendida como el resultado de un suceso inesperado de aparición repentina (Valdés, 2016), fue así que la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 requirió una respuesta inmediata por parte de la población para tratar de frenar su propagación trayendo como consecuencia la modificación del estilo de vida de las personas, quienes en seguimiento a las recomendaciones emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) incrementaron las medidas de higiene personal, entre ellas el lavado frecuente de manos, la limpieza y desinfección de espacios, el uso de mascarillas y gel antibacterial, así como el apego a las medidas de confinamiento, evitando espacios cerrados, congestionados o que entrañen contactos cercanos, con un distanciamiento físico mínimo de un metro, y destacando la virtualización de múltiples actividades, entre ellas las académicas, repercutiendo así en la vida de las y los estudiantes. Ambas crisis, tanto la normativa como la no normativa ocurrieron de manera simultánea y potenciaron barreras o factores de riesgo de exclusión (brechas digitales, deserción, problemas de salud mental, reprobación, etc.) lo que impulsó la exploración de estrategias de inclusión.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

En el proceso personal de adaptación a la vida universitaria, así como en la educación inclusiva, influyen factores como la familia, el ambiente universitario, el espacio físico, el personal docente y administrativo, aunados al interés y la motivación, la personalidad, los estilos de vida, la cultura, el nivel socioeconómico, las expectativas sobre la institución y la carrera elegida por las y los estudiantes (López-López, 2021). Ante esto se justifica el interés de mirar al estudiante universitario desde sus diferentes ámbitos, para describir las dificultades expresadas por las y los alumnos durante estas crisis y con base en el modelo de factores de exclusión, presentar los retos/desafíos para la educación inclusiva que de estos se desprenden.

La literatura académica ha puesto atención en las crisis escolares que presentan las y los estudiantes durante su formación universitaria (Fornasari, Lopresti y Oviedo, 2020; Fernández, 2021; Sparling-Pereira y Rodríguez-Oliveira, 2021; Chininín-Campoverde, Buele-Maldonado, Carrera-Herrera, 2019; Valero y Cayro, 2021). Asimismo, otro tema abordado por la academia es la presencialidad remota en los estudiantes universitarios como respuesta ante el COVID-19, así como la crisis ligada a esta pandemia y a las brechas digitales en torno a la presencialidad remota (Ojeda-Beltrán, Ortega-Álvarez y Boom-Cárcamo, 2020; Molina, Lizcano, Álvarez y Camargo, 2021; Rodicio-García, Ríos de Deus, Mosquera-González y Penado, 2020; Reyes y Trujillo, 2021; Pérez-López, Vázquez y Cambero, 2021). Sin embargo, dichos estudios no han colocado el énfasis en la coyuntura de la crisis no normativa relacionadas con la presencialidad remota ocasionada por la pandemia producida por el virus responsable de la COVID-19 y la crisis normativa ligada a la toma de decisiones que trae consigo la formación universitaria, lo cual acentúa algunas brechas de desigualdad y exclusión en el ámbito escolar.

El objetivo general de este trabajo es describir los factores de exclusión que viven las y los estudiantes durante la crisis no normativa originada por la presencialidad remota ocasionada por la pandemia del virus responsable de la COVID-19 y su relación con la crisis normativa, es decir, con aquella que vive el alumnado al estudiar una carrera universitaria, y derivado de lo anterior, se enuncian algunos desafíos que enfrenta la universidad para alcanzar la educación inclusiva.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares: 1) describir los factores de exclusión con base en las dimensiones de desigualdad propuestas por el Modelo de factores de exclusión educativa (desigualdad económica, cultural, política y afectiva) en el contexto de la crisis no normativa por la pandemia del virus responsable

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

de la COVID-19, 2) identificar los aspectos que ocasionan la crisis normativa en las y los estudiantes como resultado de la decisión de estudiar una carrera universitaria, desigualdad económica, cultural, política y afectiva que constituyen el modelo de exclusión educativa, 3) poner en relación los aspectos de la crisis normativa y no normativa con los factores de exclusión para proponer algunos desafíos que enfrenta la educación inclusiva a nivel universitario.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para entender el proceso dialéctico de educación inclusiva/exclusión educativa se hace referencia al Modelo de factores de la exclusión educativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2017) entendido como las dinámicas de exclusión generadas por y desde el mismo sistema educativo, con una naturaleza propiamente escolar, pero que, sin embargo, reproducen y amplifican desigualdades sociales que van más allá del ámbito educativo.

El modelo se estructura a partir de cuatro dimensiones de desigualdad y tres niveles de intervención (Tabla 1): por una parte, se basa en una mirada multidimensional de la desigualdad que contempla factores económicos (redistribución), culturales (reconocimiento), políticos (representación) y afectivos (relación); por otra parte, establece tres niveles de intervención (política educativa, centro y aula).

Contexto del estudio

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación cuya finalidad es describir los factores de exclusión educativa y analizar los desafíos para la educación inclusiva desde la vivencia de las y los estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) ubicado en Ocotlán, Jalisco, México. El presente proyecto se apoyó en el Laboratorio de Psicología Clínica de dicho centro para captar a las y los alumnos que solicitaron apoyo ante una situación de crisis.

Ocotlán es un municipio de la región Ciénega de Jalisco, localizado al centro-este del estado. Por otro lado, el CUCiénega es uno de los 9 centros universitarios regionales de la Universidad de Guadalajara, y cuenta con tres sedes, una en La Barca, otra en Atotonilco el Alto y la central (donde se realizó esta investigación) en Ocotlán. Esta institución pertenece al régimen público. Según el informe de matrícula de inicio de curso 2020-A, el CUCiénega tuvo una matrícula de 5,744 alumnos en 16 licenciaturas y 7

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

posgrados (en las 3 sedes), siendo uno de los más importantes de la Región Ciénega (Coordinación General de Control Escolar, 2020).

Tabla 1

Modelo de factores de la exclusión educativa

		NIVELES DE INTERVENCIÓN		
		Política	Centro	Aula
DIMENSIONES DE DESIGUALDAD	Desigualdad económica (redistribución)	Falta de inversión pública, gratuidad para el acceso y oferta pública de calidad.	Prácticas de selección adversa del alumnado.	Distribución desigual de recursos (humanos, de aprendizaje, temporales)
		Planificación que prima las reglas del mercado frente a la garantía de la desigualdad de oportunidades.	Distribución desigual de oportunidades de éxito escolar.	
		Formas de segregación escolar que generan distribución desigual del tipo de alumnado		
	Desigualdad cultural (reconocimiento)	Definición limitada del concepto de diversidad.	Elevado academicismo que no siempre reconoce los cambios del entorno.	Falta de personalización del proceso de aprendizaje.
		Falta de reconocimiento de la multidimensionalidad de los procesos de éxito y fracaso escolar.	Desarrollo de modelos simplificados de atención a la diversidad.	Falta de reconocimiento de los aspectos sociales y emocionales.
		Falta de reconocimiento social e institucional de la profesión docente.	Modelos de agrupación homogénea del alumnado.	Rigidez en la organización del currículo y en las prácticas pedagógicas.
	Desigualdad política (representación)	Falta de participación de los diferentes agentes educativos en la definición de la política educativa.	Baja apertura de los centros educativos a su entorno inmediato.	Modelos curriculares y pedagógicos altamente jerarquizados y segmentados.
		Marco regulador centralizador que limita la participación.	Falta de cultura participativa en la organización del centro	Debilidad del vínculo entre profesorado y familias.
		Ausencia de políticas que permitan relaciones de permeabilidad entre los centros y su entorno.	Baja capacidad de incidencia y decisión de las familias y el alumnado.	
	Desigualdad afectiva (relación)	Falta de acompañamiento y apoyo del profesorado, sobre todo en las transiciones educativas.	Prácticas de agrupación del alumnado basadas en expectativas sesgadas.	Individualización y patologización del fracaso y el abandono escolar.
		Falta de reconocimiento del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Prácticas de fomento activo del abandono.	Culpabilización de alumnado y familias por sus dificultades académicas.
			Criterio de distribución del alumnado a grupos de apoyo en base al mérito y no al derecho.	Ausencia de relaciones cercanas y valoraciones positivas entre alumnado y profesorado

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2017).

Metodología

El alcance de esta investigación es de tipo exploratorio descriptivo debido a que buscó describir los factores de exclusión educativa y los desafíos para la educación inclusiva;

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

lo anterior tomando en cuenta el modelo de factores de exclusión educativa el cual contempla la desigualdad económica, la desigualdad cultural, la desigualdad política y la desigualdad afectiva, así como poner en relación los factores del modelo de exclusión con la crisis normativa y no normativa derivado tanto de la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 como por el ingreso a la universidad. Para ello, se recurrió a una metodología mixta, de tipo diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) Hernández, Fernández & Baptista (2014), caracterizado por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos y una segunda etapa de recogida y evaluación de datos cualitativos.

Muestra

El muestreo fue no probabilístico, aleatorio por conveniencia. Se invitó a participar en la investigación a las y los estudiantes que solicitaron atención psicológica a través del Laboratorio de Psicología del CUCiénega. Se realizó el contacto por medio de correo electrónico y a quienes aceptaron colaborar se les envió el instrumento cuantitativo consistente en un cuestionario autoadministrado elaborado ad hoc y distribuido mediante un formulario electrónico en Google Forms® en el que se preguntó su disposición para participar en la segunda etapa donde se aplicaría una entrevista semiestructurada y se solicitó el medio de contacto.

Instrumentos

En la primera fase de índole cuantitativo se aplicó un instrumento que diera cuenta de la presencia de una crisis en el estudiantado, para lo cual se distribuyó un formulario electrónico conformado por 35 ítems para explorar la crisis que vivieron las y los estudiantes universitarios durante las medidas de aislamiento en el contexto del virus responsable de la COVID-19. Para esta fase se utilizó un formulario compuesto por los siguientes apartados: ficha técnica, datos de contacto, información académica y laboral del o la estudiante, contacto de emergencia e información sobre atención psicológica, las cuales forman parte de los datos solicitados a los usuarios del laboratorio de Psicología del CUCiénega, Ocotlán. A este cuestionario se agregó el tema de la crisis por el virus responsable de la COVID-19 y las medidas de aislamiento, así como las estrategias utilizadas para afrontar dichas complicaciones.

Por su parte, la metodología cualitativa fue pertinente para indagar acerca de las dificultades o factores de exclusión que presentaron las y los estudiantes ante la

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

presencialidad remota, así como la manera en que los viven y afrontan. Para esta etapa se diseñó un guion de entrevista y se eligió la técnica de la entrevista semiestructurada. El instrumento cualitativo consistió en un guion de entrevista semiestructurada elaborada ad hoc para la exploración de las variables de interés y consideró aspectos presentes en la crisis normativas y no normativas de las y los alumnos relacionados con el ingreso al nivel universitario y el aprendizaje en línea; factores de inclusión y exclusión, estrategias de apoyo, presencia de redes y atención profesional.

Tanto la aplicación del instrumento cuantitativo como la entrevista semiestructurada se llevaron a cabo en el periodo de marzo a mayo de 2021.

Procedimiento de recogida de los datos

Dado que la recogida de datos se realizó durante el confinamiento, ambas fases se realizaron de forma online. El formulario de la primera fase se distribuyó por correo electrónico y posteriormente se descargaron y sistematizaron las respuestas en una base de datos de Excel® que se exportó a SPSS®. Por otra parte, las entrevistas correspondientes a la segunda fase fueron realizadas de forma virtual a través de la plataforma Zoom® y videograbadas en esta misma para su posterior transcripción.

Procedimiento de análisis de los datos

Mediante el programa HyperResearch® se realizó el análisis cualitativo y la codificación utilizando las categorías del modelo de factores de exclusión. Se hizo una reducción de datos, buscando dimensiones en el material para establecer categorías analíticas y definir códigos (Miles y Huberman, en Mejía, 2011).

Para el análisis de datos cuantitativo se utilizó el programa SPSS® versión 28.0.1, cuyo tratamiento consistió en análisis descriptivos de los datos sociodemográficos, mientras que para los datos cualitativos se recurrió al programa HyperResearch® para analizar las entrevistas tomando las cuatro categorías del modelo de factores de exclusión: desigualdad económica, cultural, política y afectiva.

Consideraciones éticas

El protocolo de investigación fue sometido y aprobado por un comité de ética. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado, teniendo especial cuidado en la confidencialidad de la información, en la protección de sus datos y en el uso de la información con fines académicos, para ello se utilizó una codificación en referencia a

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

las y los participantes anotando la E de entrevista, seguida por el número de ésta. Para identificar el género del participante se recurrió al uso de la letra H si se refiere a hombre y M si se refiere a mujer, después las iniciales de la o el estudiante y el año en que se llevó a cabo el trabajo de campo, ejemplo: la entrevista 2 corresponde a un hombre, iniciales LMG refieren al código E2HLMG, 2021. En cada extracto de entrevista que se presenta en este artículo, se agrega esta nomenclatura para hacer referencia al participante correspondiente.

Participantes

El formulario de la primera fase fue contestado por 11 estudiantes, de los cuales 3 fueron hombres y 9 mujeres. Las y los estudiantes pertenecían a distintas carreras (Tabla 2).

Tabla 2
Datos de identificación de estudiantes universitarios que respondieron el Cuestionario de la Fase I

Sujeto	Edad	Sexo	Carrera	Semestre
JAYC	24	Hombre	Ing. Química	6°
JMBG	20	Hombre	Administración	1°
PAMJ	22	Mujer	Recursos Humanos	3°
LMG	20	Hombre	Químico Farmacéutico Biólogo	5°
YCZ	22	Mujer	Mercadotecnia	8°
MMAM	22	Mujer	Ing. Industrial	10°
EYRR	21	Mujer	Periodismo	4°
NAAJ	21	Mujer	Periodismo	4°
AZLE	29	Mujer	Periodismo	11°
FDLR	23	Mujer	Derecho	8°
ODHG	22	Mujer	Periodismo	8°

De los 11 formularios electrónicos recibidos, 6 estudiantes (2 hombres y 4 mujeres) indicaron una respuesta positiva para participar en la segunda fase consistente en una entrevista semiestructurada a través de la plataforma Zoom®.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Tabla 3
Datos de identificación de estudiantes universitarios que participaron en la entrevista semiestructurada de la Fase II

Sujeto	Edad	Sexo	Carrera	Semestre
E1MPAMJ	22	Mujer	Recursos Humanos	3°
E2HLMG	20	Hombre	Químico Farmacéutico Biólogo	5°
E3MNAAJ	21	Mujer	Periodismo	4°
E4HJMBG	20	Hombre	Administración	1°
E5MODHG	22	Mujer	Periodismo	8°
E6MFDLR	23	Mujer	Derecho	8°

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de las entrevistas se presentan organizados en las cuatro categorías del modelo de factores de exclusión propuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2017), los cuales son: desigualdad económica, desigualdad cultural, desigualdad política y desigualdad afectiva.

Un primer hallazgo a reportar consiste en que las y los estudiantes identificaron distintos factores de exclusión durante el periodo de la pandemia, sumado a una crisis normativa esperada por el ingreso a la universidad; como señalan Simon, Sterlin y Wynne (1993), en esta etapa se presentan estresores psicosociales como el alejamiento de la familia, dependencia y/o dificultades económicas, exigencias académicas, incertidumbre del futuro y la necesidad de adaptación a un nuevo contexto vital.

Desigualdad cultural

Ante esto, desde el Modelo de factores de la exclusión educativa, retomando la dimensión de la desigualdad cultural, se encuentra que no siempre se es consciente de la diversidad de las y los estudiantes universitarios, por lo que no se reconocen los cambios del entorno vivenciados por ellos y ellas ni los aspectos sociales y emocionales que esto conlleva, siendo esto un desafío para la inclusión educativa; tal como se expresa en el comentario de un estudiante:

> En los primeros semestres todo fue algo nuevo, fue un cambio de rutina, algo totalmente diferente, sacarme de donde yo vivía y enfrentarme a otras circunstancias, a otros problemas, a un mundo totalmente diferente, más aparte tareas…todo, todo diferente de lo que yo estaba trabajando en la prepa (E2HLMG, 2021).

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Al conjugarse con una crisis no normativa derivada de la pandemia por el virus responsable de la COVID-19, se tornó más complejo el trayecto por la etapa universitaria, pues las y los estudiantes se enfrentaron a otro gran reto: la presencialidad remota, denominada así por Montes, Villalobos y Ruiz (2020) para referirse a la modalidad educativa donde profesores y estudiantes transitaron del modelo presencial al uso de plataformas electrónicas como respuesta a la pandemia producida por el virus responsable de la COVID-19.

Desigualdad económica

Si bien, se reconoce que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) han sido un elemento crucial para desarrollar las clases en línea, ya que sin estas herramientas esta modalidad no hubiese sido posible, aparece aquí otra dimensión: la desigualdad económica, ya que se recurrió a la presencialidad remota como una necesidad más que como una opción, y dada la premura, no se pudo planificar adecuadamente una estrategia que garantizara la igualdad de oportunidades y de recursos para las y los estudiantes.

Entre los resultados obtenidos, se mostraron diversas problemáticas que tienen que ver principalmente con las brechas digitales (con el equipo de cómputo, con la conectividad a internet y con la inexperiencia en el uso de plataformas virtuales). También se identificó que hay equipos de cómputo compartidos por varios miembros de la familia y/o inapropiados para tomar clases en línea tales como tabletas y celulares, en los que la visibilidad es reducida y no presentan las mismas funciones que una computadora. En lo que respecta a la conectividad a Internet, esta suele ser poco estable o nula; sobre todo al haber estudiantes foráneos, en especial porque algunas de ellas y ellos pertenecen a comunidades rurales y ante las medidas derivadas por la pandemia del virus responsable de la COVID-19 tuvieron que regresar a su lugar de origen, dificultando el acceso a Internet. Ante estas deficiencias, el aprendizaje de algunas y algunos estudiantes se interrumpió, llegando incluso a percibirse como una situación desagradable y una obligación el estar en clases. Así lo muestra el siguiente extracto de una entrevista:

> Me hartaba tomar las clases en línea, ya no quería tomarlas, quería dejarlo todo, y más porque no tenía Internet ni computadora, tenía que usar los datos del celular de mi hermano y era muy estresante, porque también su celular se apagaba de la nada [...]. A mí no me gusta nada, yo la pasé muy mal (E5MODHG, 2021).

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Esto coincide con un estudio realizado por la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU, 2020) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) donde se encontró que el 23% de las y los estudiantes pertenecientes a la Red Universitaria de la UdeG, no cuentan con computadora en casa; mientras que, de aquellos que sí cuentan con equipo de cómputo, solo el 27% tiene computadora de uso personal, y el 73% restante tiene que compartirla con otros miembros de su familia y una tercera parte de la población universitaria tiene que utilizar celulares para conectarse a clases, limitando su participación, su visibilidad y la calidad de los trabajos realizados.

Otro aspecto relacionado con la desigualdad económica que es conveniente destacar, es que las actividades realizadas y los espacios utilizados para presenciar las clases suelen ser poco adecuados. Así, la mitad de las y los participantes de esta investigación tuvieron que combinar sus actividades laborales y académicas en un mismo lugar, organizando su tiempo con base en sus horarios de clase, a ello se suma que, gran parte de las y los estudiantes entrevistados mantienen un horario escolar mixto, esto es, pueden tener clases por la mañana y por la tarde, reduciendo las oportunidades de encontrar trabajo, por lo que terminan superponiendo sus actividades, cuando al menos una de ellas se lleva a cabo de manera remota. Para ejemplificar, se presenta el siguiente fragmento de una entrevista:

> Algunas clases las tomo en mi habitación, pero está junto a la cocina y hay mucho ruido. Tomo otras clases en el trabajo, es estar atendiendo y tomando las clases. No es muy fácil eso. Trabajo en un centro de reparación de teléfonos y computadoras, recibo el equipo y doy atención a los clientes, entonces conecto la clase en mi teléfono o tablet y conecto las bocinas y escucho la clase en todo el local (E6MFDLR, 2021).

Desigualdad política

En cuanto al tercer factor de exclusión educativa, referido a la desigualdad política, se destaca que debido a la premura de la situación y a que las medidas fueron de orden global en la toma de decisiones educativas no se contó con la participación de los diferentes agentes educativos (familia, sociedad, escuelas, profesores, alumnos), quedando invisibilizadas la diversidad y las necesidades específicas de cada sector de la población. Así, lo que para algunos fue innecesario, para otros era parte importante, y lo que algunos consideraron como una solución, para otros no lo fue. A continuación, se muestran los siguientes relatos:

> Tuve la necesidad de recibir atención psicológica durante esta pandemia, pero quiero hacerlo de modo presencial, a ver si regresando a clases se puede…además como en junio

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

> fui al Instituto Mexicano del Seguro Social, las citas con la pandemia son más tarde, fui por un problema en el área de ginecología, tengo Síndrome de Ovario Poliquístico (SOP), de aquí a que me pasaron tuve que esperar bastante (E3MNAAJ, 2021).

> Suena irresponsable, pero se me hacía feo o insensible que dijeran que salir de casa o estar con otras personas no era una necesidad básica, porque para mí siempre lo fue [...], yo sentía que necesitaba verlas y estar con las personas que quería estar, quería salir de aquí, pero al mismo tiempo era un sentimiento de culpa, pues tengo que tener responsabilidad social (E5MODHG, 2021).

Para el 83% de las y los estudiantes entrevistados, el paso de lo presencial a lo virtual fue difícil desde el comienzo, por una parte, debido a la inexperiencia en el uso de plataformas virtuales utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tiempo prolongado frente a una pantalla repercutió en el rendimiento académico y, por ende, en las calificaciones de algunos universitarios. Se presenta enseguida evidencia de esto:

> Desde que comenzó me afectó el tener clases virtuales, no me acoplé luego porque no sabía cómo y en ese tiempo bajó mi promedio. Lo más difícil es estar todo el día frente a una computadora tomando clases y haciendo tarea. No creo que esto sea una buena estrategia, ya que algunos maestros dejan demasiada tarea y había veces que ni explicaban los ejercicios. (E1MPAMJ, 2021).

Para el 50% de alumnas y alumnos entrevistados el foco de su experiencia está en las y los profesores, quienes -desde su perspectiva- no manejaron adecuadamente esta modalidad. Estos estudiantes percibieron una sobrecarga de tareas, escasa o nula comunicación con los docentes, y una mala organización por parte de los maestros, pues según refieren, no respetaron los horarios de clase enviando actividades fuera de la hora establecida, no conectándose a clases sincrónicas y en su lugar subir videos a la plataforma sin la posibilidad de interactuar. Aquí el siguiente relato:

> Las medidas tomadas por la universidad son buenas, pero podrían mejorar ya que los maestros nos complican las cosas estando en modalidad en línea, piden trabajos a horas que no son de su clase, clases más largas y a veces solo suben videos y no interactúan con los alumnos (E2HLMG, 2021).

Estos aspectos descritos por los entrevistados en relación con sus profesores, pueden deberse a que el trabajo en modalidad virtual fue nuevo también para el personal docente quienes tuvieron poco tiempo para prepararse, afrontando las dificultades que esto conlleva con pocas estrategias didácticas y escasos recursos pedagógicos. Ante estas situaciones, puede surgir lo que Salanova (en Galarza, 2018) ha denominado como

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

tecnoestrés, entendido como un estado psicológico negativo relacionado con el uso desmesurado de TIC´s y condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos lo que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC´s. Como respuesta a esta problemática, la UdeG implementó cursos para sus profesores enfocados al aprendizaje y desarrollo de habilidades en el manejo de las TIC´s.

Desigualdad afectiva

Respecto al último de los componentes del Modelo de factores de exclusión educativa: la desigualdad afectiva, algunos de las y los estudiantes universitarios expresaron una falta de acompañamiento y apoyo por parte de diversos agentes tanto educativos como políticos, además del no reconocimiento del rol de las emociones y las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hace que el nivel de éxito o fracaso escolar se individualice, responsabilizando únicamente al estudiante por sus dificultades educativas, sin tomar en cuenta estas condiciones. Al respecto, se muestra el siguiente relato de una entrevistada:

> Era estrés, porque era decirle a mi familia o a las personas que estuvieran que no hicieran ruido, sobre todo cuando yo fuera a hablar, más cuando hacía programas de radio, pero hacían ruido y yo entendía que se estresaban, pues están en su propia casa y necesitan hablar, pero también quería que me entendieran a mí. Era un momento en el que nos peleábamos mucho (E5MODHG, 2021).

Para las y los universitarios que participaron en esta investigación, las relaciones interpersonales y las redes de apoyo -familia, amigos, pareja, compañeros, profesores, profesionales de la salud- han repercutido positiva o negativamente en esta etapa. Para ellos, es importante comunicar a otras personas la emoción que experimentan y la situación que les genera malestar. De esta manera se reconocen acompañados, vistos y reconocidos por terceros, y esto aumenta en ellos la confianza en sí mismos, la certeza de saberse capaces y aptos para sobrellevar la situación.

También el personal de psicología se convirtió en parte de esa red de apoyo, así como la terapia en un espacio para expresarse, para estar en contacto con otras personas, pero, sobre todo, como un espacio de escucha y reflexión, útil para reconocerse en esos momentos de crisis y encontrar sus propios recursos para afrontar la situación. Es esto lo que se describe en los siguientes relatos:

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

> Recibir atención psicológica me ayudó muchísimo, por lo menos una vez por semana estar platicando de cómo me sentía. Y el apoyo de mi familia, de mis amigos, yo creo que fue más que nada lo que me ayudó" (E2HLMG, 2021).
>
> Me ayudaron muchas cosas, una ponerme en esa actitud de `sí se puede´, pero también aquellas personas que pudieron estar, los maestros, las maestras, que más allá de la cuestión académica buscaron acercarse a mí y me ayudaron, mis amistades que, aunque no las vea platicamos por teléfono a veces, mi mamá, yo creo que las redes de apoyo fue lo que más me ayudó a estar mejor (E5MODHG, 2021).

Así pues, aunque los participantes externan la necesidad de independencia y autonomía propias de su edad, también reconocen la importancia de contar con una red de apoyo social para afrontar diversas situaciones de su vida, tal como sucede con la etapa universitaria (Villafrade y Franco, 2016). Estos esfuerzos de las y los estudiantes incluyen hacer ejercicio, pintar, meditar, mejorar su alimentación, buscar nuevas formas de convivir y relacionarse, e identificar sus redes de apoyo, dejar de escuchar, ver y leer noticias sobre acontecimientos negativos, y sobre todo el mantenerse ocupados para no pensar en la situación de la pandemia por COVID-19.

Aunque las y los estudiantes entrevistados refieren dificultades e inconformidades con la presencialidad remota, 83% de ellos reconocen también ciertos beneficios de esta modalidad, como la posibilidad de continuar con sus estudios, el poder grabar las clases, el estar en casa y convivir más con su familia, evitar invertir tiempo y dinero en trasladarse de un lugar a otro para cumplir con sus variadas actividades y una disminución de gastos como el pago de renta y servicios -Internet, agua, luz, gas, etc.- propios del costo de alquilar una habitación para estudiantes, así como el aprender a utilizar diversas herramientas tecnológicas y el contactar con personas de diversos lugares. Así lo relata la siguiente persona en entrevista:

> Esto nos ha orillado a usar la tecnología, que a mí en lo personal me faltaba [...], yo estudio periodismo y algunas clases sí han sido muy enriquecedoras gracias a que han invitado a periodistas de otros países o estados, creo que si hubiéramos estado en clases presenciales no se hubiera logrado esta comunicación y este conocimiento que te pueden impartir estas personas desde la experiencia (E3MNAAJ, 2021).

Esto permite dar cuenta de que si bien, la presencialidad remota ha traído diversas complicaciones consigo y ha dificultado el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos universitarios, también ha sido reconocida por ellos como benéfica, al ser el medio que les brindó la posibilidad de continuar estudiando, así como de trabajar, mantener contacto

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



y relacionarse con otras personas, todo siguiendo las medidas preventivas ante la contingencia sanitaria. A pesar de que su experiencia no ha sido la más placentera y muchos prefieren no continuar con la presencialidad remota, han decidido poner la mira en cuestiones positivas de esta situación para sobrellevarla de manera óptima.

Discusión

El ingreso y la permanencia en la universidad plantean una serie de dificultades propias de esta etapa que pueden constituirse en factores de exclusión. Sumado a lo anterior, con la pandemia por el virus responsable de la COVID-19 se dio un cambio abrupto de lo presencial a lo remoto sin previa orientación ni preparación en esta modalidad por parte de los centros educativos, ni docentes, ni estudiantes. Tampoco hubo tiempo para desarrollar un plan que contemplara la diversidad económica, cultural, educativa, tecnológica, etc., de los agentes educativos, así como las necesidades y recursos de cada uno.

La inmersión precipitada a la presencialidad remota, sacudió las bases de la normalidad acostumbrada del sistema educativo. Al respecto, Ardini et al., (2020), señalan que, durante esta pandemia, salió a la luz un esfuerzo inagotable por parte de los y las docentes, quienes se entregaron con creatividad y valentía a la ardua tarea de cumplir sus funciones en un ambiente desconocido para muchos. Se manifestó, además, el deseo de aprender, expresarse y comunicarse por parte de los y las estudiantes, junto a una manifestación de insuficiencias y desafíos que ponen en evidencia la distancia entre la situación actual y la deseada.

El pasar horas y horas frente a una pantalla, la carga de tareas cotidianas y laborales, así como el llevarlas a un mismo escenario -el hogar-, haciendo colapsar ese espacio privado, aunado al malestar emocional derivado de la incertidumbre, el temor y la ansiedad propios de la situación sanitaria, económica y social por la que atraviesa el mundo entero, hizo entrar en crisis también al sistema de educación. Ante esta situación, los agentes educativos comenzaron a buscar opciones y a desarrollar nuevas estrategias y habilidades para la educación inclusiva.

Respuestas y desafíos de la Universidad ante los factores de exclusión educativa

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

En este apartado se describen tanto las acciones que la Universidad ofreció para disminuir el impacto de los factores de exclusión, así como algunos desafíos para la educación inclusiva.

Al respecto, la Universidad de Guadalajara comenzó a preparar a sus profesores y profesoras a través de cursos en línea que les permitieran aprender y desarrollar habilidades en el manejo de las TIC´s, solicitó a los y las docentes adaptar su plan de estudios y flexibilizar su método de enseñanza-aprendizaje, puso al servicio de la comunidad estudiantil equipo de cómputo y chips con acceso a internet, virtualizó gran parte de sus servicios académicos y administrativos, puso al servicio de su comunidad universitaria recursos educativos, plataformas y herramientas tecnológicas útiles para el desarrollo de clases en línea, así como programas de apoyo a estudiantes, los cuales están orientados a brindar apoyo académico, administrativo, socioeconómico y/o psicosocial, según los requerimientos y necesidades del alumnado. Dentro de estos programas destacan los siguientes:

> El Programa de Apoyo Psicológico (PAP) creado ante la contingencia por el virus responsable de la COVID-19 por un grupo de profesionales del área de la salud mental, brindando apoyo a través de grupos psicoeducativos y grupos psicoterapéuticos de manera virtual;
>
> El Programa de apoyo a estudiantes en riesgo de deserción escolar el cual a través de un formulario de Google® permite indagar acerca de la(s) problemáticas presentadas por los y las estudiantes que los colocan en riesgo de abandonar sus estudios y ante lo cual la Universidad se compromete a brindar el apoyo pertinente a cada situación; y,
>
> La Red de Psicoterapeutas gratuita, la cual en conjunto con otras instituciones reunieron un grupo de psicoterapeutas, creando un directorio para que a través de línea telefónica pudieran ser contactados por personas de cualquier lugar y de esta manera brindar la atención requerida.

Pese a los esfuerzos por parte de la universidad para atender las dificultades que afrontan algunos/as estudiantes, es evidente que, esta pandemia dejó al descubierto una serie de desigualdades, necesidades y retos que enfrenta la educación, tanto a nivel económico como político, cultural y afectivo, todo lo cual supone riesgos de exclusión para algunas/os estudiantes.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Los desafíos en cuanto a la educación inclusiva que enfrenta la universidad en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la inminente presencia de la modalidad presencial remota, presencial e híbrida, es decir, donde convergen ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje requiere tomar en cuenta que los procesos de adaptación de las y los estudiantes están permeados por crisis ocasionadas por la formación universitaria, y también por aspectos económicos, sociales, culturales y personales.

Un rasgo importante a tomar en cuenta es que, este estudio se enfocó en la voz de las y los estudiantes de un centro universitario regional de una universidad de régimen público. De manera que, conviene no perder de vista que algunas/os alumnas/os combinan estudio y trabajo, otros más dejan sus comunidades de origen para estudiar una carrera profesional. A ello se agrega el contexto de la pandemia por el virus de la COVID-19 y las luchas que enfrentan en relación con los entornos virtuales y las habilidades para desenvolverse en un espacio donde no suelen contar con las herramientas ni la infraestructura necesaria para sostener su formación universitaria.

En consecuencia, las crisis que presentan las y los estudiantes, el contexto de aprendizaje en línea y la pandemia ocasionada por el virus responsable de la COVID-19 pusieron de manifiesto la necesidad de concebir a la educación universitaria como un espacio interseccional de aprendizaje, reconocimiento y fortalecimiento de habilidades relacionales, cuidado emocional y autocuidado en salud física para promover el desarrollo integral de las y los estudiantes. Esto, debido a que las desigualdades educativas atraviesan de manera transversal el ámbito personal, familiar, laboral, económico y cultural del estudiantado. E implica la necesidad de tejer redes de apoyo entre la universidad, instituciones públicas y privadas para crear nodos incluyentes que contribuyan a reducir las brechas de desigualdad y exclusión socio-educativa. Luego de mostrar las dificultades a las que se enfrentan algunos de las y los estudiantes, a continuación, se exponen los desafíos para la educación inclusiva que enfrenta la universidad ante las nuevas formas de educación.

Desafíos ante la desigualdad económica

Diseñar y poner en marcha un programa permanente para proveer de internet fuera del campus (determinados megas para uso académico) y programas permanentes de préstamo de equipo de cómputo. Si bien es cierto que la universidad realizó importantes esfuerzos para ofrecer equipo de cómputo y datos, estos no fueron suficientes para todo el

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

alumnado, por lo que un desafío será encontrar formas sustentables de ofrecer estos servicios de manera permanente.

Programas-talleres-cursos interdisciplinares donde colaboran docentes y estudiantes con temas orientados hacia el autocuidado (promoción de la salud nutricional, atención emocional, salud física, etc.). Aunque existen esfuerzos incipientes, es necesario incorporar programas como "Universidad saludable" que se realiza de forma permanente en universidades de distintos países.

Vinculación con bibliotecas públicas cercanas para disponer de préstamo de computadoras e internet gratuito para quienes regresaron a sus comunidades o se les dificulta el acceso a internet.

Promover comedores comunitarios estudiantiles para disminuir la desigualdad económica de estudiantes en riesgo de exclusión.

Desafíos ante la desigualdad cultural:

Acompañamiento emocional permanente a las y los estudiantes ante situaciones vividas de manera previa a la pandemia y posteriores a esta. Si bien la universidad puso a disposición una red de atención, sería importante garantizar su permanencia y transversalización en programas integrales de salud, como el mencionado Universidad saludable.

Fortalecimiento de planes de estudio híbridos (que contemplen la presencialidad remota y lo presencial)

Proporcionar formación continua a los docentes enfocados a entornos virtuales, presenciales e híbridos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Este desafío fue atendido con la impartición de cursos del Programa de Formación para la Innovación Docente PROINNOVA, que capacita en estos temas a los y las profesoras. Sin embargo, sería deseable que dichos cursos se extendieron durante más semanas, ya que generalmente se requiere cursar aproximadamente 5 a 10 horas semanales durante un mes para acreditar el curso superponiéndose a las horas de docencia y actividades de la vida familiar (para evitar la sobrecarga de trabajo de las y los docentes sería deseable extender el tiempo de realización del curso a 2 o 3 meses, disminuyendo así la carga horaria por semana).

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Considerar una distribución de espacios universitarios que tomen en cuenta momentos y lugares para la socialización entre las y los estudiantes, así como entre el alumnado y el personal docente, lo cual reforzaría las redes de apoyo y socialización en la comunidad educativa y el sentido de cohesión grupal, disminuyendo con ello el estrés académico.

Reforzar, afianzar y promover entre las y los estudiantes universitarios la figura de docente-tutor para brindarles apoyo, darles seguimiento y en casos particulares, derivarlos a las instancias correspondientes. Si bien la Universidad de Guadalajara es un referente en tutoría educativa, es importante seguir capacitando a las y los tutores para dar seguimiento y apoyo a los estudiantes en riesgo de exclusión educativa tomando en cuenta las características propias derivadas de la pandemia.

Promover espacios de escucha y acompañamiento con periodicidad semestral.

Desafíos ante la desigualdad política

Diseñar planes de estudio que tomen en cuenta a estudiantes con periodos de presencialidad remota previos a la presencialidad, habilidades relacionales y condiciones de pérdida por COVID de familiares y amigos.

Crear/fortalecer espacios que fomenten el autocuidado en salud física y emocional relacionadas con situaciones personales, laborales y familiares.

Proporcionar servicios gratuitos o a bajo costo de nutrición, salud física, entre otros.

Desafíos ante la desigualdad afectiva

Vincular a las y los estudiantes a servicios de atención en crisis, promoviendo espacios de servicios universitarios o enlazar a otros servicios existentes que proporcionen atención psicológica ante crisis emocionales los 365 días del año, las 24 horas del día.

Fortalecimiento del Programa de Apoyo Psicológico (PAP) y su continuidad en formato virtual y ahora presencial para la comunidad académica, tanto docente como estudiantil.

Reinstalar las interacciones propias de la presencialidad en el salón de clases, dado que se requiere una readaptación posterior a periodos de presencialidad remota relacionada con el COVID-19. Se observó que durante la pandemia los y las estudiantes desarrollaron formas distintas de interactuar y en algunos casos aislamiento, por lo que el nuevo formato de aprendizaje en el aula presencial y el desconfinamiento necesita poner en marcha nuevas maneras de socialización.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Repensar formas de socialización docente-estudiantes y de aprendizaje en el aula y en el contexto universitario en general. La presencialidad requiere por parte de los y las docentes más acercamiento y adecuar las actividades colaborativas y de cohesión grupal presenciales entre las y los alumnos, puesto que muchos de ellos no se conocían presencialmente.

CONCLUSIÓN

Lo expuesto hasta el momento muestra un abanico multidimensional de factores de exclusión a nivel personal, relacional, colectivo e institucional; considerando como instituciones no solo la escuela sino también la familia y las instituciones de salud. La crisis no normativa ocasionada por la pandemia por el virus de la COVID-19 y la crisis normativa derivada del ingreso al nivel universitario, sin duda, pusieron de relieve las desigualdades económicas, políticas, culturales y afectivas que atraviesan de manera transversal la condición personal de las y los estudiantes, puesto que, las brechas de acceso al conocimiento distan de acotarse al proveer de insumos para la conectividad a Internet y facilitando recursos electrónicos.

La educación inclusiva a nivel universitario enfrenta grandes desafíos, se reconoce que la crisis no normativa derivada por la pandemia del virus responsable de la COVID-19, se ha conjugado con las crisis normativas presentadas por cada estudiante, que por sí solas suponen ya un reto por la gran cantidad de cambios que implica el ingreso a la universidad y la consecuente necesidad de adaptarse a ellos. En relación con el modelo de factores de exclusión educativa, se puede dar cuenta de los aspectos económicos, culturales, políticos y afectivos que necesitan ser atendidos, pues se hace evidente que aun cuando la presencialidad remota trae consigo beneficios educativos, también ha evidenciado las desigualdades que imponen una serie de desafíos para la educación inclusiva.

Es necesario pues voltear a ver desde la interseccionalidad, considerando aspectos de sexo, género, raza, cuestiones emocionales, estrato social, nivel socioeconómico y cultural, entre otros, es decir, contemplar la diversidad presente en el ámbito educativo, reconocerla y atenderla, promoviendo una distribución igualitaria de recursos humanos, de aprendizaje, tecnológicos, etc., optando por modelos curriculares y prácticas pedagógicas flexibles, personalizando el proceso de aprendizaje a las características del alumnado, facilitando la participación de los diversos agentes educativos en la política educativa, así como promover una cultura donde se reconozca el rol de las emociones en

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

el proceso de enseñanza-aprendizaje y se brinde el acompañamiento adecuado a los implicados en el mismo, fortaleciendo la socialización y el autocuidado físico y emocional de las y los estudiantes, pues ha quedado manifiesta la importancia de estos factores para favorecer una educación inclusiva.

Un desafío importante es incorporar los aprendizajes obtenidos durante la pandemia para mejorar la enseñanza post covid de manera local y situada. Se coincide con Jandrić et al., (2018, en García 2021, p.18) al afirmar que, se "requiere de un replanteamiento conceptual y filosófico de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje y de los roles y conexiones entre el profesorado, los alumnos y los materiales didácticos"

Esta investigación exploratoria brinda información relevante respecto de los factores de exclusión educativa que viven y explican las y los estudiantes desde su propia voz. Si bien es cierto que durante el periodo posterior a la pandemia se realizaron muchos estudios para explorar el impacto del confinamiento y la educación virtual en los procesos de enseñanza aprendizaje, fueron pocas las investigaciones que documentaron las experiencias de las y los jóvenes en el contexto de centros regionales, en particular este estudio es pionero en la región del occidente de México.

Una de las limitaciones del estudio la constituye el tamaño de la muestra. A pesar de lo anterior, se puede dar cuenta de los factores de exclusión presentes en las y los estudiantes que participaron, con ello se genera conocimiento situado, que como menciona Haraway (1991), ningún conocimiento está desligado del contexto en el que se produce ni de la subjetividad de quien lo emite, por lo que explicitarlo constituye un imperativo ético que ayuda a precisar el conocimiento.

Los hallazgos de este estudio deben ser interpretados con cautela debido al tamaño de la muestra, mismo que a su vez es producto del contexto pandémico (por ejemplo, estudiantes con saturación de actividades, poca disponibilidad de horarios para participar en el estudio, etc.) por lo que conseguir una muestra más amplia fue complicado debido a las dificultades personales que se encontraban viviendo las y los alumnos.

A pesar de las limitaciones descritas, el método y los resultados siguen siendo relevantes en términos de la utilización de la metodología mixta, que da luz a aspectos poco explorados. En la realización del estudio se ha podido verificar las bondades de realizar enfoques multimétodos, debido a que además de obtener estadísticas y datos duros,

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

también se ha podido entender el sentir y la vivencia de las y los estudiantes que han narrado en su propia voz las dificultades y factores de exclusión a los que se enfrentaron, por lo que se recomienda también que las siguientes investigaciones combinen ambos enfoques en sus diseños. Futuras líneas de investigación podrían ampliar la muestra y dar seguimiento para explorar la evolución de los factores de exclusión descritos, es decir si se agravan o disminuyen en el desconfinamiento y la presencialidad o los modelos híbridos.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a las y los estudiantes universitarios que participaron en esta investigación compartiendo su experiencia en torno a la presencialidad remota derivada por la pandemia producida por el virus responsable de la COVID-19.

Gracias al Laboratorio de Psicología Clínica de CUCiénega Ocotlán, de la Universidad de Guadalajara, por las facilidades para realizar esta investigación.

REFERENCIAS

Ardini, C., Barroso, M., Contreras, L. y Corzo, L. (2020). Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888?show=full

Arnaiz, P., Haro, R. De, & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 22, (2), 29-49. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/66361/pdf_77

Centro Universitario de la Ciénega (s.f). Historia. Universidad de Guadalajara. https://cuci.udg.mx/historia

Chininín-Campoverde, V; Buele-Maldonado, M y Carrera-Herrera, X. (2019) Causas del abandono estudiantil universitario en la modalidad a distancia en la ciudad de Loja, Ecuador. Un Espacio Para La Ciencia, 2(1), 79–101. http://www.revistas-manglareditores.com/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/13

Coordinación General de Control Escolar. (2020). Estadísticas de alumnos. Informe de matrícula de curso 2020A. http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos

Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, Raquel (Lucas). En Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada. España: Ediciones Bellaterra, pp. 87-122.

Darretxe, L., Beloki, N. y Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. En Revista Ciencia y Educación, 4 (1), 71-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7373542

Echeita, G., Fernández-Blázquez, M., & Simón, C. (2020). Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/termometro-edu.pdf

Federación de Estudiantes Universitarios. (2020). Las y los estudiantes frente al COVID-19. Reporte Ejecutivo. http://www.feu.mx/las-y-los-estudiantes-frente-al-covid19/

Fernández, AM. (2021) Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. En Revista Andina en Educación, 4(1), 23-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273887

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2017). Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana

Fornasari, M; Lopresti, G y Oviedo, M. (2020) Cap. 7 El proceso de ambientación universitario: Vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología. En Maldonado, H y Fornasari,

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

M. Aprender en escenarios universitarios complejos. Editorial Académica Española. 70-78. Recuperado el 06 de marzo de 2022 de https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-Aprender-en-Escenarios-Universitarios-Complejos.pdf#page=75

García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080

Galarza, F. (2018). Las nuevas tecnologías de la información (TIC): su relación con el tecnoestrés en estudiantes universitarios. Trabajo final de grado de Psicología. Universidad Siglo 21. 1-56. https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/16463

Gobierno de Jalisco. Municipio de Ocotlán. https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/ocotl%C3%81n

Guadarrama R.; Márquez, O.; Mendoza, S.; Veytia, M.; Serrano, J.; Ruíz, J. (2012). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala 15 (4), 1532-1547. http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/34794

Haraway, D., (1991), Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza. Ediciones Cátedra, Madrid, 1995

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). Mc Graw Hill.

Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (IIEG) (2020). Diagnóstico del Área Metropolitana de Ocotlán. https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/08/Área-Metropolitana-de-Ocotlán-1.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/

López-López, C. G. (2021). Estrategias de afrontamiento en estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara ante la virtualidad académica como parte de las medidas de aislamiento ante COVID-19. [Tesis de maestría inédita, Instituto Bateson de Psicoterapia Sistémica].

Macias-Esparza, L. K. (2020). Género, interseccionalidad e inclusión educativa. En El aula es la respuesta. (pp. 44-54). Editorial Universidad de Guadalajara. https://editorial.udg.mx/gpd-el-aula-es-la-respuesta.html

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1(1), 47-60. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/43

Molina, TJ; Lizcano, CJ; Álvarez, SR y Camargo, TP. (2021). Crisis estudiantil en pandemia, ¿cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual?. Revista Conrado, 17(80), 283-294. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-283.pdf

Montes, AL; Villalobos, V; Ruiz, W. (2020). Estrategias empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. Revista Innovaciones educativas. Número especial. 243-262. https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251

Naciones Unidas, N. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

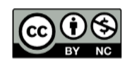
Ojeda-Beltrán, A; Ortega-Álvarez, D y Boom-Cárcamo, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. En Revista Espacios. Especial COVID-19. 41(42), 81-92 https://revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p07.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public

Peña, R. (2018) La internacionalización y los posgrados de Ciencias Sociales. Ponencia presentada en la mesa denominada ¿Hacia dónde tiende la formación profesional en ciencias sociales? ¿Qué pasa con el posgrado? en el Coloquio Nacional ¿Qué pasa con las Ciencias Sociales en México? Evento realizado en la Unidad de Posgrado, UNAM, Ciudad Universitaria.

Pérez-López, Eva; Vázquez, A y Cabero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de Covid-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. La Revista Iberoamericana de la Educación Digital. 24(1), 331-350. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Reyes, N y Trujillo, P. (2021). Ansiedad, estrés e ira: del impacto del COVID-19 en la salud mental de los estudiantes universitarios. Investigación & Desarrollo I+D. 13(1), 2631-2557. https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/999/923

Rodicio-García, ML; Ríos de Deus, MP; Mosquera-González, MJ y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Número extraordinario: consecuencias del cierre de escuelas por Covid-19 en las desigualdades educativas. 9(3), 103-125. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

Simon, F.B., Stierlin, H. y Wynne, L.C. (1993). Vocabulario de Terapia Familiar. Gedisa.

Sparling-Pereira, F y Rodríguez-Oliveira, EM. (2021). Expectativas de estudiantes sobre su formación universitaria. Carrera de obstetricia. Instituto Dr. Andrés Barbero. San Lorenzo-Paraguay 2018. Revista Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud, 19(1), 79-85. https://revistascientificas.una.py/index.php/RIIC/article/view/945

Valdés, A. (2016). Crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar. En Valdés, A.; Vera, J.; Urías, M.; y Ochoa, J. Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento (pp. 49-59). CLAVE.

Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. Revista Hacedor, 5(2), 1–9. https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922

Villafrade, L.A. y Franco, C.M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 6(2),79-90. https://doi.org/10.15332/erdi.v6i2.1651

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

